

Dann, Hanns-Dietrich; Tennstädt, Kurt-Christian; Humpert, Winfried; Krause, Frank
Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten

Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, S. 306-320



Quellenangabe/ Reference:

Dann, Hanns-Dietrich; Tennstädt, Kurt-Christian; Humpert, Winfried; Krause, Frank: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten - In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, S. 306-320 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-54562 - DOI: 10.25656/01:5456

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-54562>

<https://doi.org/10.25656/01:5456>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichts- Wissenschaft

Lernen in Schule,
Beruf und Freizeit

Heft 3 – 1987

Mitteilung an unsere Leser und Autoren 258

Thema: Denkprozesse von Lehrern

Verantwortlicher Herausgeber für den Thementeil:
Prof. Dr. Manfred Hofer

Manfred Hofer: Einführung 259

Hartmut-A. Oldenburger: Lehrerkognitionen über Schülereigenschaften – Theoretische und methodologische Perspektiven 261

Bernhard Kraak: Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie 274

Manfred Hofer, Bernd Köpke: Die Kategorisierung von Schülern durch Lehrer: eine Methodenstudie 285

David C. Berliner: Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse 295

Hanns-Dietrich Dann, Kurt-Christian Tennstädt, Winfried Humpert, Frank Krause: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten 306

Gerhard Kaminski: Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen. Eine Buchbesprechung 321

Allgemeiner Teil

Karl H. Reich: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz 332

Buchbesprechungen 344

Die Themen der nächsten Hefte:

4/1987 Schreiben als Forschungsgegenstand (hrsg. von G. Eigler)

1/1988 Interkulturelles Lernen (hrsg. von H.-J. Krumm)

2/1988 Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung (hrsg. von F. Achtenhagen)

3/1988 Medien und Anschauung (hrsg. von P. Strittmatter)

Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten*

Durch einen Vergleich zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrern/-innen angesichts von Unterrichtskonflikten sollen Aufschlüsse über den Zusammenhang zwischen Subjektiven Theorien und interaktivem Handeln gewonnen werden. Gestützt auf unterschiedliche Indikatoren aus systematischer Unterrichtsbeobachtung, Expertenratings und Selbstbeurteilung der Lehrer/-innen werden zunächst grundlegende Dimensionen erfolgreichen Unterrichts im Hinblick auf die Konfliktbewältigung ermittelt und im einzelnen durch Merkmale des Schülerhandelns, des Lehrerhandelns und der Lehrer-Schüler-Interaktion beschrieben. Subjektive Theorien wurden teils mittels Fragebogen, v.a. aber mit der „Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen“ erhoben. Auf dieser Basis ergibt sich, daß erfolgreichere Lehrer/-innen verstärkt Variablen, die sie selbst beeinflussen können, als Ursachen für Schüleraggressionen in Betracht ziehen. Sie unterscheiden sich darüber hinaus von weniger erfolgreichen Lehrern/-innen in systematischer Weise in der Komplexität, Organisation und Handlungskonsistenz ihres subjektiv-theoretischen Herstellungswissens.

Subjective theories and teachers' success in conflict management during class hours

The intention of this article is to yield empirical insights into the relationship between subjective theories and goal-oriented actions through a comparison of teachers that differ in their ability to cope with conflicts during class hours. Basic dimensions of successful teaching concerning conflict management are developed on the basis of systematic observation, expert ratings and teachers' self statements. These dimensions are described in detail in terms of students' actions, teachers' actions, and teacher-student-interactions. Subjective theories have been reconstructed in part by questionnaire, but mainly through a special method using stimulated recall, interview, and graphic representation. Explaining students' aggression, more successful teachers prefer factors which depend on their own behaviour. Moreover their subjective theories are different from those of less successful teachers in respect of complexity, organization, and consistency with overt behavior. Results are discussed in terms of action theory and cognitive functioning.

1. Einleitung

Die Frage, welche Rolle *Subjektive Theorien* im Rahmen unterrichtlichen Handelns von Lehrern/-innen spielen, ist in letzter Zeit wiederholt Gegenstand des Interesses gewesen (z.B. *Wahl* 1981, *Dann* et al. 1982, *Füglister* et al. 1983, *Hofer* 1981, 1986, *Thommen* 1985). Dabei stand häufig das Problem im Vordergrund, ob und in welcher Weise Subjektive Theorien an der Steuerung des (beobachtbaren) Verhaltens beteiligt sind (*Wahl* et al. 1983, *Dann & Humpert* 1987). Weitere Aufschlüsse darüber könnten gewonnen werden, wenn es gelänge, systematische Zusammenhänge zwischen Subjektiven Theorien einerseits und dem Erfolg des Leh-

* Die Arbeit ist im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 23 „Bildungsforschung“ der Universität Konstanz entstanden; seit 1986 erfolgt die Finanzierung im DFG-Normalverfahren.

rerhandelns andererseits aufzuzeigen. Dies ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

Der Erfolg unterrichtlichen Handelns von Lehrern/-innen läßt sich an sehr unterschiedlichen Merkmalen des Unterrichtsprozesses und des Schülerverhaltens festmachen. In der Tradition der Teacher-Effectiveness-Forschung werden meist Leistungsaspekte bzw. der Lernerfolg der Schüler/-innen als Kriterien herangezogen (Brophy & Good 1986). In unserem Zusammenhang geht es dagegen um den spezifischen Aspekt des Umgangs mit aggressionshaltigen, konflikthaften und störenden Unterrichtssituationen. Worin unterscheiden sich Lehrer/-innen¹, die in der Bewältigung von Aggressionen und Disziplinstörungen ihrer Schüler/-innen erfolgreicher sind, von solchen, die diese Situationen weniger erfolgreich bewältigen? Derartige Fragen des Klassenmanagements sind zu einem zentralen Forschungsfeld geworden. Modelle und Untersuchungen über die kognitiven Strukturen und Prozesse der Lehrkräfte, die für ein erfolgreiches Management von Bedeutung sind, liegen jedoch kaum vor (Doyle 1986). In einer Untersuchung konnte Doyle (1977) zeigen, daß erfolgreiche Lehrer/-innen – gemessen an hohem Arbeitsinvolvement der Schüler sowie an geringem Störungspegel im Unterricht – über spezifische kognitive Fertigkeiten verfügen: Sie können Unterrichtssituationen schnell beurteilen; sie können die komplexen Unterrichtsereignisse in größere Einheiten gliedern; sie können zwischen diesen Einheiten hinsichtlich ihrer unmittelbaren und langfristigen Bedeutung für den Unterricht unterscheiden. Der Grund dafür scheint zu sein, daß erfolgreiche wie auch erfahrene Lehrer/-innen nicht nur über Routinen, sondern auch über bessere, d.h. differenziertere und angemessenere Wissensstrukturen verfügen als weniger erfolgreiche und Lehranfänger (Bromme & Brophy 1986, Clark & Peterson 1986).

In der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie die aggressionsbezogenen Subjektiven Theorien von Lehrern/-innen beschaffen sind, die unterschiedlich erfolgreich mit Aggressionen und Disziplinstörungen im Unterricht zurechtkommen. Da die Beantwortung dieser Frage von der Spezifizierung des Erfolgsbegriffs abhängt, waren zunächst entsprechende Vorarbeiten zu leisten. Wir berichten über drei Teilfragestellungen:

1. Welche grundlegenden Dimensionen „erfolgreichen Unterrichts“ im Hinblick auf Konfliktbewältigung lassen sich aus übergreifenden Indikatoren gewinnen?
2. Durch welche spezifischen Merkmale des Lehrerhandelns, des Schülerhandelns und der Lehrer-Schüler-Interaktion ist erfolgreicher Unterricht im obigen Sinne im einzelnen gekennzeichnet?
3. Welche Beziehungen bestehen zwischen unterschiedlich erfolgreichem Unterricht und den aggressionsbezogenen Subjektiven Theorien der Lehrer/-innen?

Die Arbeit ist im Rahmen eines umfassenden Forschungsprojekts über die Problematik „Aggression in der Schule“ entstanden. Ziel des Projekts war es, sowohl grundlegende Ergebnisse über Struktur und Handlungswirksamkeit aggressionsbezogener Subjektiver Theorien zu gewinnen (Humpert et al. 1983, Krause 1986, Dann & Humpert 1987) als auch ein praxisgerechtes Trainingsprogramm zur Ver-

besserung der sozialen Kompetenz von Lehrern/-innen im Umgang mit aggressiven und störenden Unterrichtskonflikten zu erstellen (Tennstädt et al. 1987, Tennstädt 1987, Tennstädt & Dann 1987). Um dies zu ermöglichen, wurde eine Reihe von Erhebungsinstrumenten unterschiedlicher Strukturiertheit und Handlungsnähe entwickelt (Dann et al. 1985, Krause & Dann 1986, Humpert & Dann 1987, Humpert et al. 1987). Die damit erhobenen Daten werden auch zur Bearbeitung der hier relevanten Teilfragestellungen herangezogen.

Theoretische Grundlage des Projekts ist ein handlungstheoretisches Rahmenmodell, in dem prozeßorientierte Ansätze des Handelns mit strukturtheoretischen Ansätzen des Wissens integriert sind (Dann et al. 1982, Krause in: Dann et al. 1984). In Anlehnung an *Tomaszewski* wird die Tätigkeit der Lehrer/-innen als Handeln aufgefaßt, das primär der aufgabenorientierten Regulation unterliegt, wobei jedoch auf untergeordneten Regulationsebenen reaktive Verhaltensanteile mit eingesetzt werden. Unter Belastungsbedingungen kann es zur Desorganisation des Handelns kommen, wobei sich reaktives Verhalten verselbständigt. Solange dies nicht der Fall ist, hängt es von weiteren Bedingungen, v. a. der Situationsauffassung ab, *ob* und *welche* Wissensbestände der aggressionsbezogenen Subjektiven Theorien in den aktuellen Handlungsprozeß einfließen.

2. Beschreibung der Stichprobe

Basis der Auswertungen sind die Daten von 23 Lehrern/-innen aus den südlichen und westlichen Landesteilen Baden-Württembergs. Einbezogen wurden vornehmlich im Hauptschulbereich tätige Lehrkräfte, die nach eigenen Angaben mit Störungen, aggressivem Schülerverhalten und Disziplinproblemen konfrontiert waren und bei denen diese Angaben aus der Sicht eines im Unterricht hospitierenden Forschers zutrafen.

Bei den Teilnehmern – 8 Frauen und 15 Männer – handelt es sich zumeist um schulerfahrene Lehrkräfte (durchschnittlich 9,8 Dienstjahre) mit einem Durchschnittsalter von 35,7 Jahren. Sie unterrichten auf allen fünf Klassenstufen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung unterrichteten sie die beobachtete Klasse durchschnittlich 1,4 Jahre.

3. Erhebungsinstrumente

Die Dimensionen erfolgreichen Unterrichts wurden aufgrund von Selbstaussagen der Lehrer/-innen im Fragebogen (Dann et al. 1985, Humpert et al. 1987), Ergebnissen einer 14tägigen systematischen Unterrichtsbeobachtung mit Hilfe des Beobachtungssystems BAVIS (Humpert & Dann 1987) sowie aufgrund von Ratingskalen für das Schüler- und Lehrerverhalten aus der Sicht des Beobachters gebildet. Zur Erfassung der Subjektiven Theorien wurde die Interview- und Strukturlegetechnik ILKHA eingesetzt, deren graphische Umsetzung im Dialogkonsens zwi-

schen Interviewer und Lehrer validiert wurde (Krause & Dann 1986). Weitere Aspekte der Subjektiven Theorien wurden durch Fragebogen erfaßt (Dann et al. 1985).

Spezifische Aspekte des Lehrer- und Schülerverhaltens sowie deren Interaktion sind zum einen durch die genannte systematische Unterrichtsbeobachtung operationalisiert, zum anderen anhand der im Fragebogen von den Lehrern/-innen selbstberichteten eigenen Reaktionen auf Unterrichtskonflikte.

Basis der Unterrichtsbeobachtung sind zwischen 3 und 25 beobachtete Unterrichtsstunden pro Lehrer (Mittelwert = 14,9 h, in denen zwischen 13 und 233 auf aggressive oder störende Schülerverhaltensweisen folgende Lehrer-Schüler-Interaktionen beobachtet wurden (im Mittel 81,3)². Die Fragebogen wurden von den Befragten jeweils vor der ersten Unterrichtsbeobachtung bearbeitet, die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien erfolgte in der ersten „Beobachtungswoche“ jeweils am Nachmittag der Tage, an denen zuvor aggressives und/oder störendes Schülerverhalten im Unterricht beobachtet werden konnte. In der zweiten „Beobachtungswoche“ wurden anstelle dieser Rekonstruktionen unmittelbar nach den beobachteten Unterrichtsstunden in den Pausen aktuelle Kognitionen und Gefühle der Lehrkräfte in Zusammenhang mit gerade vorgekommenen Unterrichtskonflikten in einer Kurzbefragung erhoben. Um Beeinflussungen möglichst zu vermeiden, wurden diese Interviews und die Erhebung der Subjektiven Theorien nicht vom Unterrichtsbeobachter, sondern von einem Interviewer vorgenommen, der ebenfalls dem Unterricht beiwohnte, ohne jedoch den Unterrichtsverlauf systematisch zu kodieren.

4. Auswertungsmethoden

Zur Beantwortung der Teilfragestellung 1 wurden diejenigen Instrumente ausgewählt, welche inhaltlich geeignet erschienen, das Konzept erfolgreichen vs. nicht erfolgreichen Umgangs mit aggressiven oder störenden Unterrichtskonflikten zu erfassen. Die Zusammenhänge innerhalb dieses Variablenpools (31 Variablen) wurden sodann durch nonparametrische Korrelationskoeffizienten (*Spearman's RHO*) beschrieben. Zunächst wurden diejenigen Variablen eliminiert, die linear vorhersagbar waren, dann jene, die eine geringe gemeinsame Varianz mit den restlichen Variablen des Pools hatten. In eine Faktorenanalyse wurden jene 13 Variablen eingegeben, deren *Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient* größer als .60 war. Die Anzahl zu extrahierender Faktoren richtete sich nach den Ergebnissen der *Maximum-Likelihood*-Schätzung (CHI-Quadrat-Anpassungstest), die Interpretation der Faktoren wurde nach schiefwinkliger Rotation vorgenommen. Als Dimensionen erfolgreichen Unterrichts im Hinblick auf Konfliktbewältigung gelten die aufgrund der resultierenden Faktorstruktur berechneten Faktorscores. Mittels einer nicht-hierarchischen Clusteranalyse fand schließlich eine Zuordnung der einzelnen Lehrkräfte anhand ihrer Faktorscores zu vorgegebenen Clusterzentren statt. Die Zusammenhänge der einzelnen Dimensionen erfolgreichen Unterrichts und

der Clusterzugehörigkeit mit den erhobenen Merkmalen des Lehrerhandelns, des Schülerhandelns und der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie mit Aspekten der aggressionsbezogenen Subjektiven Theorien der Lehrer (Teilfragestellungen 2 und 3) wurden über nonparametrische Korrelationen (*Spearman's RHO*) bei zweiseitiger Signifikanzprüfung berechnet. Bei den (parametrischen) Korrelationen mit Interaktionstriaden (Schülerreaktionen auf Lehrermaßnahmen in aggressiven/störenden Situationen) ist jeweils die Gesamtzahl der Lehrerreaktionen durch Auspartialisierung konstant gehalten.

5. Ergebnisse

Es ergaben sich drei Dimensionen erfolgreichen Unterrichts. Die Eigenwerte und die erklärte Varianz nach Extraktion gehen aus Tabelle 1 hervor.

Tab. 1: Dimensionen erfolgreichen Unterrichts im Hinblick auf Konfliktbewältigung. Eigenwerte und Varianzanteile der extrahierten Faktoren.

Faktor-Nr.	Bezeichnung	Eigenwert	Gesamtvarianz %	Kumulative %
1	Störungspegel	4.68	36.00	36.00
2	Unterrichtsklima	2.89	22.20	58.20
3	Chaos im Unterricht	1.50	11.50	69.70

Die Ladungen der einbezogenen Variablen nach der Rotation (Pattern Matrix), das zugehörige Instrument sowie die einzelnen Kommunalitäten zeigt Tabelle 2. Dargestellt sind lediglich Ladungen über .30.

Die drei extrahierten Faktoren spiegeln das Ausmaß erfolgreichen Unterrichts angesichts aggressiver und/oder störender Schüler auf drei Dimensionen wider:

1. Störungspegel im Unterricht (Faktor 1)
2. Gutes (aggressionsfreies) und entspanntes Unterrichtsklima (Faktor 2)
3. Chaos im Unterrichtsverlauf (Faktor 3)

Auf der Basis der individuellen Werte auf diesen Dimensionen erfolgreichen Unterrichts ergaben sich in der anschließend durchgeführten Clusteranalyse 5 Gruppen von Lehrern/-innen. Die Mittelwerte dieser Gruppen (Erfolgs-Cluster) sind in Tabelle 3 enthalten. Die Cluster sind so geordnet, daß mit aufsteigender Cluster-nummer das Ausmaß erfolgreichen Unterrichts der betreffenden Lehrer steigt.

Im folgenden sind die (zweiseitig auf mind. 6%-Niveau signifikanten) Korrelationen der drei Dimensionen sowie der Clusterzugehörigkeit mit spezifischen Merkmalen des Unterrichtsgeschehens dargestellt: Tabelle 4 enthält zuerst Beziehungen zu Merkmalen aggressiven und störenden Schülerhandelns, dann zu Lehrerreaktionen auf solches Schülerhandeln und schließlich zu Aspekten der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Tab. 2: Dimensionen erfolgreichen Unterrichts im Hinblick auf Konfliktbewältigung. Ladungen und Kommunalitäten der einzelnen Variablen nach schiefwinkliger Rotation.

Variable	Instrument	Ladung auf Faktor			Kommunalität
		1	2	3	
Häufigkeit von Störungen	BAVIS	.95			.99
Häufigkeit von Störungen und Aggressionen	BAVIS	.74	-.47		.92
Anzahl störender Schüler	BAVIS	.72			.56
Spaß am Unterricht (Schüler)	Beobachter-Rating		.98		.97
Gutes Unterrichtsklima	Beobachter-Rating		.76		.57
Geringe Aggressionsbelastung	Beobachter-Rating		.67		.68
Kompetenzerwartung	Fragebogen			-.79	.74
Häufigkeit störender Schülergruppen	BAVIS			.77	.82
Häufigkeit erfolgloser Lehrermaßnahmen	BAVIS	.45		.68	.92
Häufigkeit aggressiver Schülergruppen	BAVIS			.55	.56
Häufigkeit von Aggressionen	BAVIS		-.41	.43	.55
Anzahl aggressiver Schüler	BAVIS			.42	.19
Durchsetzungsvermögen des Lehrers	Beobachter-Rating			-.42	.60

Beziehungen der Erfolgsdimensionen zum Bereich Inhalte, Bestandteile und Aufbau der aggressionsbezogenen Subjektiven Theorien sind in Tabelle 5 dargestellt. In diesem Bereich kann zwischen Zusammenhängen mit Inhalten dieser Theorien und Zusammenhängen mit deren Struktur oder Komplexität sowie Konsistenz mit dem Handeln unterschieden werden. Zuerst sind Korrelationen mit Inhalten, anschließend mit formalen Beschreibungsmaßen aufgeführt. Die berichteten Aspekte der Subjektiven Theorien sind entweder über die Interview- und Legetechnik (ILKHA) oder mittels Fragebogen erfaßt.

Konsistenzmaße beschreiben das Ausmaß, in dem die Lehrer/-innen sich im Unterricht entsprechend ihrer Subjektiven Theorie verhalten. Aus der Subjektiven-

Tab. 3: Mittelwerte der Cluster auf den drei Dimensionen erfolgreichen Unterrichts. (N = Anzahl der Lehrer)

Cluster Nr.	N	Störungspegel	Mittelwerte Unterrichtsklima	Chaos im Unterricht
1	2	2.47	-1.51	1.98
2	4	-.55	-1.31	.45
3	6	.43	.19	-.36
4	8	-.57	.39	-.26
5	3	-.24	1.35	-.51

Tab. 4: Korrelationen der drei Dimensionen erfolgreichen Unterrichts und der Clusterzugehörigkeit mit Schüler- und Lehrerhandlungen sowie deren Interaktionen.

Handlungs- Variablen	Instrument	Störungspegel	Unterrichtsklima	Chaos	Erfolgs- Cluster
Schülerhandlungen:					
Häufigk. der Kategorie Beschädigung von Sachen	BAVIS		-.49	.45	
Phys. Auseinandersetzung			-.48		
Besitzergreif. v. Sachen			-.45	.48	
Verb. Auseinandersetzung			-.42		
Ablehnung, Geringschätz.			-.59		-.40
Auffall. unterrichts- fremde Störung		.50			
Auffall. störende Teil- nahme am Unterricht		.41			
Lehrerreaktionen:					
Häufigkeit integrativer Lehrerreaktionen insges.	BAVIS	-.64		.51	
Häufigkeit der Kategorie Abbrechen	BAVIS	.50			
Einfühlen				.50	
Drohen		.51			
Herabsetzen			-.48		-.46
Variabilität des beob. Lehrerverhaltens	BAVIS		-.65	.53	-.53
Punitivität des selbst- berichteten Lehrerverh.	Fragebogen		-.39	.46	
Gelassenheit des Lehrers	Beobachter- Rating			-.66	.76
Lehrer-Schüler-Interaktion:					
Mitarbeit der Schüler nach neutraler Reaktion	BAVIS (Triaden)	-.83	.56	-.84	.55
nach punitiver Reaktion		-.78		-.72	
nach integrativer Reaktion		-.64			.50
Kein unterrichtsadäqua- tes Verhalten nach neutraler Reaktion	BAVIS (Triaden)	.90	-.63	.88	-.65
nach punitiver Reaktion		.71		.77	
nach integrativer Reaktion		.68			-.49
Rechtfertigungsversuche nach punitiver Reaktion	BAVIS (Triaden)	.52			
nach integrativer Reaktion		.54			-.50
Weitere Schüleraggression nach punitiver Reaktion	BAVIS (Triaden)			.59	
Kooperation der Klasse mit dem Lehrer	Fragebogen				.47
Disziplinloses Schüler- verh. aus Lehrersicht	Fragebogen				-.43

Tab. 5: Korrelationen der drei Dimensionen erfolgreichen Unterrichts und der Clusterzugehörigkeit mit inhaltlichen Merkmalen und Aspekten der Struktur der aggressionsbezogenen Subjektiven Theorie von Lehrern.

Subjektive Theorie-Variablen	Instrument	Störungspegel	Unterrichtsklima	Chaos	Erfolgs-Cluster
Inhaltliche Merkmale:					
External-variable Aggressionserklärungen	Fragebogen				.57
Häufigkeit von zwei aufeinanderfolgenden, deeskalierenden Lehrermaßnahmen	ILKHA	.59			
drei aufeinanderfolgenden, deeskalierenden Lehrermaßnahmen			-.39		
zwei aufeinanderfolgenden, eskalierenden Lehrermaßnahmen				-.51	
Punitivität aller Maßnahmen	ILKHA			-.44	
Strukturmerkmale:					
Anzahl möglicher Lehrerreaktionen auf einen Konflikt	ILKHA			-.44	
Komplexität der Subjektiven Theorie	ILKHA	-.48			
Anzahl sequentiell aufeinanderfolgender Maßnahmen	ILKHA		-.51		
Anzahl parallel, je nach Situation möglicher Reaktionen	ILKHA		.39		.43
Organisation der Subjektiven Theorie	ILKHA		.50		
Variabilität empfohlener Maßnahmen mit dem Ziel	Fragebogen				
Unterrichtsfortsetzung		.49	-.66		-.68
Langfristige Verminderung				.66	
Konsistenzgrad 1	ILKHA-BAVIS	-.57			.45
Konsistenzgrad 2	ILKHA-BAVIS	-.47			

Theorie-Struktur lassen sich Vorhersagen ableiten, unter welchen Situationsbedingungen welches Lehrerhandeln auftreten wird. In welchem Grad dies bei späteren Gelegenheiten in realen Unterrichtssituationen tatsächlich der Fall ist, wurde über systematische Beobachtung (BAVIS) sowie aufgrund von Selbstaussagen der Lehrkräfte ermittelt. Es sind zwei Konsistenzmaße wiedergegeben, die sich in ihrem Berechnungsmodus unterscheiden.

6. Diskussion

Die erste Teilfragestellung war dem Problem gewidmet, welche *Dimensionen erfolgreichen Unterrichts im Hinblick auf Aggressionen und Disziplinstörungen* unterscheidbar sind. Gestützt auf systematische Unterrichtsbeobachtung, auf Expertenratings und auf Selbstbeurteilung der Lehrer konnten drei Dimensionen identifiziert werden (vgl. Tabelle 2). Da Variablen unterschiedlicher Datenquellen am Ergebnis beteiligt sind, erscheint die Gefahr relativ gering, daß sich in den Dimensionen nur einseitige Aspekte des Erfolgs widerspiegeln. Die Dimensionen lassen sich folgendermaßen interpretieren:

Faktor 1: Störungspegel im Unterricht: Hier steht das Ausmaß nichtaggressiver Störungen des Unterrichts durch die Schüler im Vordergrund: sowohl auffallende unterrichtsfremde Störungen³ als auch störende Teilnahme am Unterricht.⁴

Faktor 2: Aggressionsfreies und entspanntes Unterrichtsklima: Hier ist der Grad, in dem die Schüler sich mit Spaß an der Sache am Unterricht beteiligen, ausschlaggebend.⁵

Faktor 3: Chaos im Unterrichtsverlauf: Hier spiegelt sich das Ausmaß wider, in dem der Unterricht außer Kontrolle gerät.⁶

Zieht man die individuellen Werte auf diesen Dimensionen zur Gruppierung im Rahmen einer Clusteranalyse heran, so lassen sich fünf Gruppen von Lehrern/innen bilden (vgl. Tabelle 3): Auf der einen Seite stehen Lehrer, deren Unterricht durch schlechtes Klima, hohen Störungspegel und chaotischen Verlauf gekennzeichnet ist, auf der anderen finden sich Lehrer mit gutem Unterrichtsklima, geringem Störungspegel und ohne Chaosbelastung. Damit ist eine recht eindeutige Differenzierung der Lehrer/-innen hinsichtlich ihres Erfolgs bei der Bewältigung von Unterrichtskonflikten gelungen. Über die Ursachen für diese deutlichen Unterschiede ist damit nichts ausgesagt.

Wenden wir uns der zweiten Teilfragestellung zu: Durch welche Merkmale des Schülerhandelns, des Lehrerhandelns und der Lehrer-Schüler-Interaktion ist *mehr oder weniger erfolgreicher Unterricht im einzelnen* gekennzeichnet? (vgl. Tabelle 4) Von Schülerseite sind – nicht weiter verwunderlich – beide Arten von nichtaggressiven Unterrichtsstörungen für den Störungspegel in der Klasse verantwortlich, sowohl auffallende unterrichtsfremde Störungen als auch auffällige, störende Teilnahme am Unterricht. Gutes Unterrichtsklima ist dadurch gekennzeichnet, daß die meisten (d.h. fünf von insgesamt acht) Aggressionsformen besonders selten auftreten. Chaos im Unterricht geht besonders häufig mit Beschädigen sowie Besitzergreifen von Sachen der Mitschüler einher.

Betrachtet man das Lehrerhandeln im Detail, so fällt zunächst das Fehlen von integrativen Maßnahmen insgesamt (Kompromiß vorschlagen, Integrieren, Ermutigen, Einfühlen) bei hohem Störpegel auf; das neutrale Abbrechen von Auseinandersetzungen und das Androhen von Bestrafung sind dagegen besonders häufig. Ein gutes Unterrichtsklima zeichnet sich besonders dadurch aus, daß die Lehrermaßnahmen wenig punitiven Charakter haben und daß Herabsetzungen der Schüler/-innen selten vorkommen. Außerdem ist die Variabilität des Lehrerhandelns, d.h. das

Ausmaß, in dem unterschiedliche Maßnahmen bei Unterrichtskonflikten eingesetzt werden, besonders gering. Lehrer/-innen mit eher chaotischem Unterricht setzen dagegen viele verschiedene Maßnahmen ein, die verstärkt punitiven, aber auch besonders häufig integrativen Charakter haben. Dies erscheint aus dem Versuch heraus verständlich, durch Ausprobieren verschiedener Mittel die Unterrichtsprobleme in den Griff zu bekommen. Die geringe Gelassenheit, d.h. Hilflosigkeit und Unsicherheit der Lehrer/-innen, die der Beobachter feststellt, paßt gut in dieses Bild. Es kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, daß die Anwesenheit des Beobachters und Interviewers bei diesen Lehrern an sich sinnvolle Mittel der Konfliktlösung angeregt hat, die in so kurzer Zeit jedoch nicht zum Erfolg führen können. Nach einem gezielten Training der Bewältigungsstrategien von Aggressionen und Störungen im Unterricht nehmen nämlich integrative Maßnahmen – auf Kosten von punitiven – erheblich zu (Tennstädt 1987).

An der Lehrer-Schüler-Interaktion ist auffällig, daß besonders bei hohem Störungspegel alle erdenklichen Lehrernaßnahmen erfolglos bleiben: Die Schüler/-innen kehren nicht zur Mitarbeit zurück; sie verhalten sich zwar nicht weiter aggressiv, zeigen aber auch kein unterrichtsadäquates Verhalten; und sie verteidigen und rechtfertigen sich häufig. Ähnlich gilt dies auch für Chaos im Unterricht, wobei hier hinzukommt, daß die Schüler auf die punitiven Maßnahmen der Lehrer hin sich häufig weiter aggressiv verhalten. Bei gutem Unterrichtsklima fällt besonders die Wirksamkeit neutraler Lehrernaßnahmen auf.⁷

Insgesamt ergibt sich ein relativ stimmiges Bild davon, wodurch mehr oder weniger großer Unterrichtserfolg bei konflikthafter Situation im einzelnen gekennzeichnet ist. Diese Ergebnisse können als Differenzierung der zunächst allgemeinen Beschreibung der Erfolgsdimensionen verstanden werden.

Von besonderem Interesse ist die Antwort auf die dritte Teilfragestellung, ob es *systematische Zusammenhänge zwischen dem Unterrichtserfolg und den verschiedenen Aspekten der Subjektiven Aggressionstheorien* gibt (vgl. Tabelle 5). Hier fällt zunächst auf, daß generell erfolgreichere Lehrer/-innen verstärkt bestimmte *external-variable Erklärungen* für Schüleraggressionen in Betracht ziehen: Sie sehen aggressives Schülerverhalten eher davon abhängig, wie sie sich selbst im Unterricht verhalten, welche Beziehungen zu den Schülern sie herstellen und wie sie den Unterricht gestalten; weniger erfolgreiche Lehrer/-innen tun dies in geringerem Maße. Erfolgreichere Lehrer beziehen sich also selbst als mögliche Ursachen für das Fehlverhalten ihrer Schüler mit ein. Dies kann bedeuten, daß sie sich deshalb sowohl eher verantwortlich fühlen als auch eher Einwirkungsmöglichkeiten sehen. So nehmen nämlich nach Lehrgängen und Trainingsverfahren, die nachweislich eine Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern im Umgang mit Aggressions- und Disziplinstörungen bewirken, diese *external-variablen Aggressionserklärungen* ebenso zu wie *selbstbezogene Kognitionen über Einflußmöglichkeiten auf Aggressionen und Störungen* (Tennstädt & Dann 1987)←

Die Dimensionen des Erfolgs in Konfliktsituationen hängen weiterhin damit zusammen, welche Sichtweise die Lehrer/-innen selbst von ihrem Handeln haben, mit dem sie ihre Ziele in diesen Situationen erreichen wollen. Für dieses subjektiv-

theoretische Herstellungs- oder Handlungswissen ist zunächst der *Grad der Konsistenz* mit dem (beobachteten und selbstberichteten) Handeln von Bedeutung für den Erfolg. Je eher sich die Lehrer/-innen im Unterricht entsprechend ihrer Subjektiven Theorie verhalten, um so erfolgreicher sind sie, um so geringer ist v. a. der Störungspegel in ihrer Klasse. Bei höherer Übereinstimmung zwischen Subjektiven Theorien und Handeln ist also der Erfolg größer, bei weniger Übereinstimmung geringer. Dies kann bedeuten, daß Unterrichtsstörungen zur Desorganisation des Handelns der Lehrer führen, so daß sie sich rein reaktiv und nicht mehr auf der Basis ihrer Subjektiven Theorien verhalten. Es kann aber auch bedeuten, daß erhöhte Sprunghaftigkeit im Lehrerhandeln, das gehäufte Abweichen vom subjektiv-theoretischen Wissen, die Unterrichtsstörungen mit hervorruft.

Weitere Befunde betreffen die kognitive Komplexität der Lehrer/-innen: Je mehr Reaktionsmöglichkeiten die Lehrer in Konfliktsituationen unter verschiedenen Bedingungen sehen – unabhängig davon, um welche Maßnahmen es sich handelt –, um so weniger chaotisch verläuft ihr Unterricht. Diese Häufigkeit von Reaktionsmöglichkeiten läßt sich als ein Index für die *Komplexität der Subjektiven Theorie* interpretieren. Ein präziseres Komplexitätsmaß, nämlich die Anzahl aller differenzierenden Situationsbedingungen und Maßnahmen pro möglichem Ausgang der Konfliktepisode, bestätigt diesen Befund: Höhere Komplexität hängt mit geringerem Störungspegel zusammen. Je differenzierter Lehrer also ihre Reaktionsmöglichkeiten in Abhängigkeit von verschiedenen Situationsbedingungen sehen, um so konfliktfreier ist ihr Unterricht.

Dieses Ergebnis macht eine präzisere Formulierung der gängigen Vorstellung erforderlich, daß eine kognitive Reduktion der Komplexität eine Voraussetzung für erfolgreiches Handeln sei. Sicher betreiben Lehrer im Zusammenhang mit ihrem interaktiven Handeln im Unterricht eine aktive sinnstiftende Informationsverarbeitung, wobei sie die komplexen Ereignisse vereinfachen und zu prototypischen Fällen kondensieren. Dazu dienen ihnen – neben spezifischem Wissen (z. B. über die eigene Klasse) – ihre Subjektiven Theorien. Diese müssen allerdings hinreichend komplex sein, um der Unterrichtsrealität gerecht werden zu können. Lehrer/-innen, deren Subjektive Theorien zu einfach sind und wesentliche Bedingungen der Unterrichtsvorgänge nicht repräsentieren, können daher weniger erfolgreich sein als Lehrer, die über angemessenere subjektiv-theoretische Wissensstrukturen verfügen.

Die reine Komplexität ist allerdings nicht ausschlaggebend. Es kommt auch auf die Art der Zusammenhänge zwischen differenzierenden Situationsbedingungen und davon abhängigen Maßnahmen an. Je mehr Maßnahmen in der Sichtweise der Lehrer sequentiell aufeinanderfolgen (jeweils abhängig von dazwischenliegenden Situationswahrnehmungen), desto schlechter ist das Unterrichtsklima. Je mehr alternative Maßnahmen (in Abhängigkeit von Situationsvarianten) jedoch gesehen werden, um so besser ist das Unterrichtsklima. Im Merkmal *Organisation der Subjektiven Theorie* sind beide Aspekte zusammengefaßt mit entsprechend gleichgerichtetem Ergebnis: Je mehr also Lehrer/-innen ihr Interaktionsverhalten mit den Schülern kognitiv so repräsentieren, daß sie unter gleichzeitiger Berücksichtigung

vieler Situationsbedingungen mehr oder weniger auf Antrieb die angemessene Maßnahme treffen, um so besser ist ihr Unterrichtsklima. Lehrer/-innen dagegen, die der Meinung sind, daß sie eher mehrere aufeinanderfolgende Maßnahmen bei relativ wenigen Alternativen zum selben Zeitpunkt einer Sequenz benötigen, haben ein weniger gutes Unterrichtsklima. Darin scheint sich eine Art Treffsicherheit des Handelns in Konfliktsituationen widerzuspiegeln. Aus der systematischen Unterrichtsbeobachtung läßt sich die Angemessenheit dieser Theorien vom eigenen Handeln der Lehrer/-innen bestätigen: Lehrer, bei denen innerhalb einzelner Konfliktepisoden nur eine Maßnahme ausreicht, haben einen geringeren Störungspegel in ihrer Klasse als Lehrer, die ab und zu „nachfassen“ müssen. Auch Kounin (1970) und Doyle (1986) berichten, daß erfolgreiche Eingriffe frühzeitig, kurz und eher unauffällig sind und dadurch keine weiteren störenden Reaktionen oder Diskussionen der Schüler provozieren.

Für den Fall, daß ein Nachfassen überhaupt erforderlich ist, kommt es auf die *inhaltliche Abfolge der Maßnahmen* an. Je eher Lehrer der Meinung sind, daß sie mehrere aufeinanderfolgende Maßnahmen benötigen, wobei die jeweils folgende Maßnahme weniger punitiv ist als die vorangehende, um so höher ist ihr Störungspegel und um so schlechter das Unterrichtsklima in ihrer Klasse. Umgekehrt nimmt mit der Häufigkeit zumindest zweier aufeinanderfolgender, in punitiver Richtung eskalierender Maßnahmen der chaotische Unterrichtsverlauf ab. Die Meinung, zurückstecken zu müssen, wenn man einmal punitiver reagiert hat, scheint also für weniger erfolgreiche Lehrer typisch zu sein, während erfolgreichere Lehrer ihr „Nachfassen“ eher als eine Verschärfung ansehen. In inhaltlicher Übereinstimmung damit geht höhere Punitivität aller Maßnahmen, die den Lehrern nach eigener Sichtweise in solchen Situationen zur Verfügung stehen, mit weniger chaotischen Unterrichtsverhältnissen einher und umgekehrt.

Bei den Lehrern scheint somit eher das Bild vorzuherrschen, man dürfe in Konfliktsituationen mit Schülern nicht zurückstecken, sondern müsse im Gegenteil eher hart durchgreifen. Dies steht in Gegensatz zu der erwähnten Tatsache, daß punitive Maßnahmen (Drohen, Herabsetzen) in Wirklichkeit eher bei *weniger* erfolgreichen Lehrern zu beobachten sind und auch von diesen selbst häufiger berichtet werden. Außerdem steigt bei den Lehrern/-innen, bei denen überhaupt ein Nachfassen vorkommt, mit dem Prozentsatz (beobachteter) eskalierender Verläufe der Störungspegel an ($r = .61, p < .05$), mit dem Prozentsatz deeskalierender Verläufe nimmt er jedoch eher ab ($r = .51, p < .10$). Die tatsächlich beobachteten Zusammenhänge sind in diesem Punkt offensichtlich nicht angemessen in der Subjektiven Theorie repräsentiert. Während die Lehrer/-innen der Vorstellung vom Erfolg punitiver Maßnahmen anhängen, stellt sich Erfolg tatsächlich eher bei weniger punitiven Maßnahmen ein.

Ein letztes formales Merkmal Subjektiver Theorien, das wir betrachten wollen, ist die *Variabilität der Maßnahmen*, die Lehrer/-innen empfehlen bzw. für angemessen halten, um bestimmte Ziele in Konfliktsituationen erreichen zu können. Diese Variationsbreite⁸ i.S. der Anzahl *unterschiedlicher* Maßnahmen, die in der Subjektiven Theorie vorkommen, hängt deutlich mit geringerem Erfolg bei allen Kriterien

zusammen. Dies entspricht dem bereits erwähnten Ergebnis auf der Ebene des beobachteten Handelns. Je variabler die Lehrer/-innen tatsächlich in Konfliktsituationen reagieren, um so erfolgloser sind sie auch und umgekehrt. Dies bedeutet sicher nicht, daß eine Beschränkung auf eine einzige Reaktionsweise optimal ist, denn das empirische Minimum liegt bereits zwischen zwei und drei Handlungskategorien. Vielmehr drückt sich hier wahrscheinlich abermals eine mehr oder minder große Sicherheit im Handeln aus: Weniger erfolgreiche Lehrer probieren vieles aus und sind in ihrem Handeln für die Schüler damit auch weniger vorhersehbar. Versuchen wir, die Ergebnisse abschließend zu beurteilen, so ist zunächst festzuhalten, daß eine Reihe von Zusammenhängen zwischen dem Erfolg von Lehrern bei der Konfliktbewältigung im Unterricht und deren Subjektiven Theorien nachweisbar ist. Erfolgreiches Lehrerhandeln in Konfliktsituationen ist offensichtlich in differenzierter und systematischer Weise mit bestimmten Merkmalen der aggressionsbezogenen Subjektiven Theorien verknüpft. Soweit sich diese Merkmale auf beobachtbares Verhalten beziehen lassen, besteht zumeist Übereinstimmung mit den Ergebnissen systematischer Unterrichtsbeobachtung. Lediglich die Rolle punitiver Maßnahmen bzw. eskalierender Bewältigungsstrategien wird von den Lehrern/-innen positiver gesehen, als sie sich aufgrund der Beobachtungen darstellt. Allerdings läßt sich nichts über die Richtung der Abhängigkeiten sagen: Stellen sich Subjektive Theorien aufgrund des anderweitig bedingten Erfolgs oder Mißerfolgs ein, oder sind sie maßgeblich am Zustandekommen von Erfolg und Mißerfolg beteiligt? Wahrscheinlich ist die Frage in dieser Form bereits falsch gestellt, weil beides der Fall sein dürfte. In einem ständigen Wechselspiel zwischen beiden Teilprozessen bilden sich vermutlich eher erfolgreiche oder eher weniger erfolgreiche Konstellationen mit spezifischen Subjektiven Theorien und entsprechendem Handeln heraus.

Anmerkungen

- ¹ Wenn in der Folge gelegentlich geschlechtsneutral nur von „Lehrern“ und „Schülern“ gesprochen wird, so sind damit stets in nicht diskriminierender Weise gleichermaßen männliche und weibliche Lehrkräfte bzw. Schulpflichtige gemeint.
- ² In den Beobachtungsstunden wurden die unterschiedlichsten Fächer unterrichtet, am häufigsten Deutsch (31 %), gefolgt von Englisch (17 %) und Mathematik (14 %).
- ³ Hierunter fallen z.B. unruhiges Verhalten, Lärmen und Spielen.
- ⁴ Typische Beispiele sind undisziplinierter Übereifer, Regelverletzungen im Rahmen des Arbeitskontextes u.a.
- ⁵ Das emotionale Klima im Unterricht wirkt positiv und akzeptierend. Aggressive und nichtaggressive Unterrichtsstörungen sind selten oder unbedeutend.
- ⁶ Die Lehrer/-innen selbst fühlen sich den Aggressionsproblemen nicht gewachsen. Insgesamt sind viele aggressive Schüler/-innen in der Klasse, die Gesamthäufigkeit von Aggressionen ist hoch und Störungen und Aggressionen weiten sich auf ganze Schülergruppen aus. Die Lehrer/-innen können sich nicht durchsetzen, ihre Gegenmaßnahmen bleiben ohne Erfolg.
- ⁷ Lehrer/-innen mit vergleichsweise erfolgreichem Unterricht erleben auch insgesamt seitens ihrer Klasse ein höheres Maß an Kooperation im Unterricht und weniger disziplinloses Verhalten. In konkreten Unterrichtssituationen fühlen sie sich seltener in der Verfolgung ihrer Ziele behindert ($r = -.59$) und haben ebenfalls weniger den Eindruck, daß sie in ihrer Zielerreichung erfolglos sind ($r = -.51$).
- ⁸ Das Variabilitätsmaß ist sowohl logisch als auch empirisch unabhängig vom Komplexitätsmaß.

Literatur

- Bromme, R., Brophy, J.: Teachers' cognitive activities. In: Christiansen, B., Howson, A. G., Otte, M. (Eds.): Perspectives on mathematics education. Reidel, Dordrecht 1986, 99–139.
- Brophy, J. E., Good, T. L.: Teacher behavior and student achievement. In: Wittrock, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Macmillan, New York ³1986, 328–375.
- Clark, C. M., Peterson, P. L.: Teachers' thought processes. In: Wittrock, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Macmillan, New York ³1986, 255–296.
- Dann, H.-D., Humpert, W.: Eine empirische Analyse der Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien von Lehrern in aggressionshaltigen Unterrichtssituationen. Zeitschrift für Sozialpsychologie (1987) 18, 40–49.
- Dann, H.-D., Humpert, W., Krause, F., Olbrich, Ch., Tennstädt, K.-Ch.: Alltagstheorien und Alltagshandeln. Ein neuer Forschungsansatz zur Aggressionsproblematik in der Schule. In: Hilke, R., Kempf, W. (Hrsg.): Aggression. Naturwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Perspektiven der Aggressionsforschung. Huber, Bern 1982, 743–745.
- Dann, H.-D., Humpert, W., Krause, F., Tennstädt, K.-Ch. (Hrsg.): Analyse und Modifikation Subjektiver Theorien von Lehrern. (Zentrum I Bildungsforschung/Sonderforschungsbereich 23, Forschungsbericht 43) Universität Konstanz ³1984.
- Dann, H.-D., Humpert, W., Krause, F., v. Kügelgen, T., Rimele, W., Tennstädt, K.-Ch.: Bericht des Projekts L 'Aggression in der Schule'. In: Peisert, H., Dann, H.-D., Peters, H. (Hrsg.): Wissenschaftlicher Arbeits- und Ergebnisbericht 1979–1982. (Zentrum I Bildungsforschung/Sonderforschungsbereich 23, Forschungsbericht 44) Universität Konstanz ³1985, 201–287.
- Doyle, W.: Paradigms for research on teacher effectiveness. In: Shulman, L. S. (Ed.): Review of Research in Education (1977), 5, 163–199.
- Doyle, W.: Classroom organization and management. In: Wittrock, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Macmillan, New York ³1986, 392–431.
- Füglister, P., Born, R., Flückiger, V., Kuster, H.: Alltagstheorien von Lehrern. Bildungsforschung und Bildungspraxis (1983) 5, 47–58.
- Hofer, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. Urban & Schwarzenberg, München 1981.
- Hofer, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Hogrefe, Göttingen 1986.
- Humpert, W., Dann, H.-D. (unter Mitarbeit von T. v. Kügelgen und W. Rimele): Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht. Hogrefe, Göttingen 1987.
- Humpert, W., Tennstädt, K.-Ch., Dann, H.-D.: Zur empirischen Erfassbarkeit subjektiver Situationsdefinitionen: Die Aggressionsbegriffe von Lehrern. Zeitschrift für Sozialpsychologie (1983) 14, 44–58.
- Humpert, W., Tennstädt, K.-Ch., Dann, H.-D.: Psychometrische Instrumente der Forschungsgruppe 'Sozialpsychologie der Schule'. (Projekt 'Aggression in der Schule', Arbeitsbericht 12), Erziehungswissenschaftliche Fakultät Universität Erlangen-Nürnberg 1987 (in Vorbereitung).
- Kounin, J.: Discipline and group management in classrooms. Holt, New York 1970 (Dt. Übers.: Techniken der Klassenführung. Klett, Stuttgart 1976).
- Krause, F.: Subjective theories of teachers: Reconstruction through stimulated recall, interview, and graphic representation of teacher thinking. In: Ben-Peretz, M., Bromme, R., Halkes, R. (Eds.): Advances of research on teacher thinking. Swets Zeitlinger, Lisse 1986, 159–171.
- Krause, F., Dann, H.-D.: Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen ILKHA. Ein unterrichtsnahes Verfahren zur Erfassung potentiell handlungswirksamer subjektiver Theorien von Lehrern. (Projekt 'Aggression in der Schule', Arbeitsbericht 9), Erziehungswissenschaftliche Fakultät Universität Erlangen-Nürnberg 1986.
- Tennstädt, K.-Ch.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. Bd. 2. Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung. Huber, Bern 1987.
- Tennstädt, K.-Ch., Dann, H.-D.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. Bd. 3. Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich. Huber, Bern 1987.
- Tennstädt, K.-Ch., Krause, F., Humpert, W., Dann, H.-D.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. Bd. 1. Trainingshandbuch. Huber, Bern 1987.

- Thommen, B.: Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler. Huber, Bern 1985.
- Wahl, D.: Psychologisches Alltagswissen im Unterricht. In: Fietkau, H.-J., Görlitz, D. (Hrsg.): Umwelt und Alltag in der Psychologie. Beltz, Weinheim 1981, 67–90.
- Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J., Mureck, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1983.

Verfasser:

Prof. Dr. Hanns-Dietrich Dann, Institut für Psychologie II, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Friedrich-Alexander-Universität, Regensburger Straße 160, 8500 Nürnberg 30

Dr. Kurt-Christian Tennstädt, Dr. Winfried Humpert, Dr. Frank Krause, Fachgruppe Psychologie, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Konstanz, Universitätsstraße 10, Postfach 5560, 7750 Konstanz 1